

INNOVACIÓN, CULTURA Y PODER EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS. ALGUNAS EVIDENCIAS ENCONTRADAS EN EL «MUNDO DE LA VIDA» DE LAS ORGANIZACIONES ESCOLARES

Rodrigo Juan García Gómez

1. INTRODUCCIÓN

La presente aportación recoge, a modo de breve reseña, una investigación que pretendió poner en evidencia la complejidad y, a la vez, la viabilidad de la innovación educativa, explorando las ideas y prácticas hegemónicas presentes en las instituciones educativas.

La indagación empírica a la que nos estamos refiriendo surge ante la demanda de la Administración de llevar a cabo una tarea de asesoramiento a centros con una labor especialmente compleja, por estar situados en contextos geográficos, económicos, sociales y culturales, que podemos considerar «en los márgenes» .

El reto planteado se mostraba apasionante y una abundante experiencia parecía avalar nuestra preparación para abordar esta tarea. Sin embargo, y desde los primeros momentos, tomamos conciencia del complejo entramado de factores interrelacionados que operaban en estos contextos educativos y de la insuficiencia del conocimiento teórico-práctico disponible para dar cuenta de ellos. Esta constatación suscitó la iniciativa de simultanear la experiencia asesora con un trabajo de investigación.

La investigación consistió en la realización de un complejo proceso de indagación en torno a una hipótesis de partida: La relevancia del significado teórico y práctico que posee la compleja red de interacciones que se va tramando entre los distintos componentes sistémicos de la realidad social y de la realidad escolar, cuando se quiere comprender y promover procesos de innovación y asesoramiento, así como contribuir a su sostenibilidad.

Esta concepción de los procesos de innovación y cambio nos permitió componer una visión más precisa, poliédrica y en red de las condiciones que son necesarias para facilitar su viabilidad y consolidación.

2. UNA INVESTIGACIÓN SOBRE EL «MUNDO DE LA VIDA» DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

El proceso al que nos venimos refiriendo se materializó, entre otras actuaciones, en un estudio de las singularidades del denominado «*mundo de la vida*» en varios centros insertos en contextos marginales y, de manera más extensa, en un instituto de educación secundaria.

Nuestra tarea consistió en identificar y analizar la presencia de conductas influidas o «colonizadas» por distintos subsistemas sociales, en el «*mundo de la vida*» de las escuelas¹ estudiadas. Asimismo, se trataba de observar si los grupos y las personas implicados eran capaces de reelaborar, por una parte, la influencia colonizadora y, por otra, las rutinas de respuesta. Esta capacidad de «reelaboración» marcaría la posibilidad de que las organizaciones pudieran cambiar o innovar, desligándose así de la mera adaptación a la influencia de los sistemas sociales y/o a los supuestos no discutidos que persisten en el «*mundo de la vida*».

Los conceptos de «*mundo de la vida*» y «colonización» a los que nos hemos referido, forman parte del conjunto de aportaciones que nos ofrece la «*Teoría de la Acción Comunicativa*» de Habermas y se han utilizado como nociones fundamentales de nuestra investigación. La razón de ese protagonismo estriba en la coherencia con nuestra posición sobre lo que entendemos por «construcción democrática del conocimiento», posicionamiento teórico-práctico en el que basamos nuestra práctica asesora.

El concepto de «*mundo de la vida*» hace referencia al escenario, con todo su complejo conglomerado de ingredientes, en donde alcanzan sentido propio los actos sociales y en el que el investigador debe situarse para comprender el significado de las conductas de los sujetos. Está en relación, por tanto, con ese conjunto de convicciones, más o menos manifiestas, pero compartidas por un grupo que, sin ser sometidas a diálogo colectivo, son asumidas como referentes ideológicos y prácticos no cuestionados. El «*mundo de la vida*» acumula el trabajo de interpretación realizado por las generaciones pasadas y supone un contrapeso conservador (a modo de referencia de valor) ante el riesgo de disenso y dispersión que comporta todo proceso de entendimiento. Esta sería la conducta adoptada por una institución escolar ante la presencia de una propuesta o de una práctica innovadora. En la acción comunicativa los agentes —según Habermas (1988, Vol I: 104 y 105)— sólo pueden entenderse a través de tomas de postura de afirmación o negación frente a cualquier pretensión de validez de una nueva idea, práctica... susceptible de crítica, de ahí la enorme relevancia explicativa que para el cambio educativo posee el estudio de ese conglomerado de ingredientes ideológicos, emocionales, comportamentales... que conforman el «*mundo de la vida*» de cada institución educativa.

Por su parte, el concepto de «colonización sistémica» hace referencia a las distintas formas de influencia que ejercen los subsistemas sociales sobre ese «*mundo de la vida*» de las instituciones.

«Los imperativos de los subsistemas autonomizados penetran en el mundo de la vida e imponen, por vía de la monetarización y la burocratización, una asimilación de la acción comunicativa a los ámbitos de acción formalmente organizados, y ello aún en los casos en que el entendimiento sigue siendo fundamentalmente necesario como mecanismo de coordinación de la acción». [Habermas, 1988, Vol. II: 572]

Para identificar esa influencia colonizadora sobre el «*mundo de la vida*» de las organizaciones de enseñanza recurrimos —en nuestro trabajo de investigación— al análisis y conocimiento en profundidad de una serie de subsistemas, a los que hemos denominado *entornos* epistemológicos, sociales y escolares de colonización de las organizaciones educativas. Estos entornos contemplan una serie de conceptos y prácticas sociales dominantes sobre:

¹ Utilizamos el término *escuela*, como una expresión genérica con la que nombrar a cualquier establecimiento del sistema de educativo no universitario, que pretenda el ejercicio de una acción formativa reglada.

- Innovación, cambio, asesoramiento, cultura docente, de asignatura y de las instituciones docentes. Poder y relaciones internas en las organizaciones escolares.
- Las políticas administrativas de reforma escolar.
- Los usos sociales, culturales y económicos en las sociedades postmodernas.
- Las creencias y prácticas de formadores, asesores, evaluadores, directivos y profesores sobre algunos problemas acuciantes que aparecen en las escuelas y en torno a los que se requieren apoyos externos: en este caso se analiza la problemática relativa a las manifestaciones de violencia escolar.

Esta revisión analítica nos permitiría, por una parte, desenmascarar una serie de supuestos pretendidamente incontestables de los contextos económico, político-administrativo y socio-cultural² y, por otra, obtener de cada uno de esos subsistemas —o entornos colonizadores— una serie de categorías, que a modo de lentes de indagación podrían ser utilizadas en la observación del «*mundo de la vida*» de las instituciones de enseñanza.

Para estudiar el «*mundo de la vida*» utilizamos un diseño de «*estudio de caso*». Este formato constituía una plataforma idónea para el desarrollo de una investigación de corte cualitativo y hermenéutico como era la nuestra.

3. SUPUESTOS DEL «MUNDO DE LA VIDA»

A modo de panorámica muestral ponemos de manifiesto a continuación, algunos de los referidos supuestos presentes en el «*mundo de la vida*» de la institución objeto de estudio de caso.

- **Toda la vida preparándome para impartir mi materia y ahora me venís con que tengo que cambiar...**

Parece existir como un sobrentendido, entre otros muchos, que '*ser profesor es durísimo, todos lo pasamos más o menos mal en un momento u otro*'. Es necesario utilizar ciertas rutinas profesionales para calmar ese deseo de buscar el equilibrio personal.

Estas rutinas están relacionadas con las decisiones de homogeneidad organizativa y con el academicismo curricular. Las actuaciones tendentes a la flexibilización de la organización o del currículo, generan tanta incertidumbre que deben ser paralizadas.

- **Las «buenas ideas» pronto serán «iniciativas para el recuerdo»**

Ante la incertidumbre que generan los cambios, quedaba siempre la esperanza —basada en la experiencia— de que las «buenas ideas», por las dificultades que encontrarán en su desarrollo, no se llevarán a la práctica; pasarán a engrosar la lista de «acciones olvidadas», de gran utilidad en el futuro como argumento para mantenerse en el inmovilismo.

² Estos supuestos hegemónicos hacían referencia a: (I) la racionalidad tecnocrática, experta e impuesta, desde la concepción técnica, de las reformas y de las teorías sobre el cambio en educación; (II) la concepción y la práctica administrativa neoconservadora imperante aplicado al desarrollo de las reformas educativas; (III) la lógica de la globalización económica soportada en las nuevas tecnologías y en el capitalismo financiero, considerada el impulso-motor de nuestra sociedad y presentada como una única opción 'natural' en el desarrollo de los pueblos; (IV) los planteamientos burocráticos y/o funcionalistas sobre la construcción organizativa de las instituciones educativas, sin espacio para el desarrollo de una acción comunicativa; (V) la aplicación del pensamiento experto y el racionalismo burocrático-académico en la superación de los problemas de enseñanza y de relación, con especial incidencia en los sucesos de violencia escolar.

Se sabe que iniciar un proceso de cambio puede ser molesto, pero puede echar a andar por la presión legislativa o de los asesores, directivos y supervisores. Sin embargo, también se sabe que difícilmente será sometido a seguimiento y, por tanto, que difícilmente se desarrollará y mantendrá en la organización. Es compartido el pensamiento de que la vida de los centros está llena de «buenas intenciones» que alcanzan muy poco desarrollo. En caso de peligro los fantasmas de «la bajada de los niveles», o de «la disminución del prestigio de la institución», siempre aparecen respaldando el poder consolidado en el centro.

○ **La actividad realmente digna de la mayor consideración es la de «impartir clase»**

Fundamentalmente y con distancia respecto al resto, la tarea de «*impartir la clase*» es la mejor considerada; la más útil, necesaria y el auténtico exponente de la «cualificación profesional». Otras labores se consideran tediosas o están asociadas a privilegios, en razón del cargo que se desempeña o por la función encomendada; en este caso suelen ser bastante contestadas.

Haber superado una determinada oposición de acceso, más años de experiencia dentro de cada «categoría» profesional e impartir una determinada «*materia*», son las razones admitidas «*de facto*» para la distribución de privilegios profesionales y para una mayor influencia en la toma de decisiones. Los referentes de actuación profesional están impregnados por ese fuerte deseo de conseguir o de «imitar» esas identidades de prestigio y con ello lograr influencia en la definición de la «política» del centro.

* * * * *

Hasta aquí hemos puesto de manifiesto algunos de los supuestos compartidos en una institución y no sometidos a debate, que configuran el «*mundo de la vida*». Existen otros supuestos en donde es más evidente la *presencia de los entornos colonizadores* que hemos estudiado. Este sería el caso de las siguientes afirmaciones, que se citan como ejemplificación:

○ **Lo natural es mantener a cada alumno en donde le corresponde**

El etiquetaje, la clasificación y la exclusión social promovidas desde la cultura económica y política presente en el pensamiento postmoderno, encuentran un reflejo evidente en gran parte de los enunciados analizados. Se observaba una clara ausencia de «*nuevas narrativas*», de «*nuevos dioses*» como diría Postman (1999); el deterioro de las utopías está servido y el desencanto docente generalizado y asumido.

La segregación de lo diferente se entendía como una solución conveniente, inevitable... Habitualmente se argumentaba que era una simple cuestión de eficacia en la gestión y de rentabilidad de la tarea. La exclusión escolar se enmascaraba con etiquetas biensonantes como «ajustes curriculares», manteniendo una apariencia de orden que permitiese preservar la homogeneidad y minimizar cambios sustanciales.

○ **Lo que hagamos puede no ser justo, pero sí debe parecerlo**

Otros supuestos que evidencian la influencia colonizadora, se podían igualmente observar en el comportamiento institucional que se desprende de lo expresado en la frase enunciada como epígrafe.

Los grandes conceptos —solidaridad, justicia, diálogo, consenso...— solían estar ausentes en el discurso del profesorado. A cambio se valoraba el que las soluciones fuesen o no *prácticas, difíciles*

o fáciles, más o menos convenientes, oportunas, con mayor o menor aceptación u oposición, más o menos conflictivas...

A pesar de tratarse de un centro público, renunciaba a su objetivo de educar a todos y se apropiaba de prácticas y valores que, en su origen, le eran ajenos: economía en la gestión y el gasto, maquillaje de los problemas, falta de transparencia en los recursos, mensajes aparentes, discursos para la galería...

- **Al malestar docente se le buscan «remedios» fuera de cualquier análisis sobre el desarrollo cotidiano de su tarea en las escuelas**

En este marco, sin narrativas, las luchas por el poder se potencian. A falta de grandes ideales, que unifiquen voluntades y que mitiguen la preponderancia de las posturas predominantemente egocéntricas, la energía se encauza hacia objetivos de corto alcance y muy centrados en intereses individuales o, por extensión, corporativos, institucionales... La influencia en las decisiones y el respaldo a las concepciones de cada sujeto pasan a constituir la razón de ser de la actividad profesional, no existiendo el deseo compartido de superación y supeditación al interés colectivo razonablemente dialogado o consensuado, lo que daría sentido al desarrollo personal. Es un canto al individuo como «absoluto» de referencia.

Con estos ingredientes, no puede extrañar la presencia en el centro del llamado «*malestar docente*». Lo sorprendente sería que, en la realidad que se está describiendo, se hablase de «*bienestar*». Tomar conciencia de este aspecto ayudaría a reconsiderar posturas que aparecen reiteradamente aconsejando al profesorado remedios «extraescolares» —terapia psicológica, cursos de control de estrés, entrenamiento en relajación, yoga, meditación...— para un malestar generado por las situaciones «escolares» cotidianas. Sería como si, quien utiliza diariamente una silla que le produce dolor de espalda, buscase un tratamiento quiropráctico sin pararse nunca a pensar en cambiar de silla.

Al considerarse las prácticas de enseñanza habituales como un hecho «*natural*», «*necesario*» y «*fundamentado científicamente*», se piensa que el malestar sufrido por sus responsables tiene su origen en cuestiones extraescolares —emocionales, culturales, de desprestigio social...— y que, por tanto, sólo podría aliviarse con un tratamiento también «extraescolar».

- **La solución a los problemas de convivencia se conseguiría, en gran parte, reforzando la autoridad del profesorado a través de normas administrativas**

Estos supuestos tienen una evidente repercusión en las denominadas conductas violentas del alumnado. La violencia escolar se amplifica como consecuencia de las pretensiones de poder que forman parte de la estructura de una institución; pretensiones que, mientras no exista algún cauce de diálogo o negociación, no encuentran salida y se van enconando. No puede existir paz escolar, si se olvida que ésta se fundamenta en la necesidad de diálogo y consenso entre los intereses, actitudes, motivaciones culturales del alumnado, los intereses del profesorado, los intereses mediatizados de las familias y las finalidades de un sistema que se pueda considerar educativo. Sin embargo, el profesorado seguía pensando que la solución a la falta de convivencia vendría de la superación de esa falta de autoridad que se desprendía de las normas administrativas, de la ausencia de profesionales especializados en el tratamiento de estos problemas. Se confiaba en el entrenamiento práctico y rápido en habilidades de gestión de aula que permitiesen, a su vez, mantener intactas las rutinas profesionales.

4. LA INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN ES POSIBLE

Dentro de esta colonización manifiesta, la presencia de problemas, malestares y dificultades en el desarrollo de la tarea cotidiana, generaba reacciones en aquellos sujetos que no se sentían atendidos «justamente» en sus demandas. En los momentos en los que se agudizaba alguna situación percibida como crítica (en esta institución fue la sensación de la pérdida de matrícula de alumnado) aparecen acciones con el deseo primordial de buscar soluciones. Para ello se utiliza la experiencia personal, la formación y cualquier otra ayuda que pueda venir de dentro o de fuera. Esta tensión permite generar en los sujetos nuevas expectativas (igual que ocurre en algunos sectores sociales, con movimientos como los denominados *antiglobalización*) sustentándose el deseo de conseguir mejoras que, en el caso de que se dirijan a la construcción de proyectos con sentido ético, nos permiten albergar sólidas esperanzas sobre la posibilidad real de los cambios en educación.

Sea por la inminencia de una crisis —y de los peligros que se anticipan—, sea por la posibilidad de encontrar espacios de intercambio garantizados por un agente externo, podía observarse, en algunas secuencias de los incidentes seleccionados, el *restablecimiento del diálogo y del pensamiento* sobre temas que afectaban al núcleo más significativo de lo que estaba ocurriendo en el centro, con soluciones reales y éticamente fundamentadas; es decir, en las secuencias de incidentes aparecen indicios de *actos de habla* que buscaban la verdad a través del diálogo colectivo y no la imposición estratégica y no discutida, de los supuestos del «*mundo de la vida*». Aunque seguían estando presentes otros intereses menos altruistas en el continuo mencionado, puede apreciarse la aparición del interés por lo colectivo basado en el consenso, que nos aproximaba a una verdadera práctica de «*acción comunicativa*».

Ante estos hechos hay que mencionar, como horizonte, esa cierta confianza en el resurgir de una nueva conciencia, que algunos analistas creen estar detectando, como reacción pendular a la postmodernidad, al relativismo y a la incertidumbre, y que se encamina hacia valores estables y solidarios con la finalidad de una reconstrucción ética. La acción de influencia de los entornos de colonización no determinaba las acciones de los sujetos, aunque sí establecía un marco de ideas, sentimientos, prácticas, expectativas y deseos que necesariamente deberá contemplarse desde una teoría del cambio en educación que pretenda ser realista, rigurosa y viable.

5. COLOFÓN

Podemos terminar esta aportación con la siguiente afirmación: *La innovación es una realidad compleja. Una concepción global y analítica de los procesos implicados, nos conduce forzosamente a componer una visión más real, poliédrica y en «red» sobre las condiciones que la hacen posible.*

Todos los componentes analizados tanto de la acción colonizadora como de la capacidad de réplica por parte de los sujetos a la «*colonización sistémica*» y a los supuestos del «*mundo de la vida*», están fuertemente interconexionados, conformando una *red compleja* de contenidos, con significado propio, y de relaciones, que nos ilustra acerca de la complejidad de los procesos de innovación educativa y de su asesoramiento. Esta posición teórica nos conduce forzosamente a componer una visión multifactorial, poliédrica e intrínsecamente ponderada acerca de las condiciones necesarias para posibilitar y promover las innovaciones. El elemento central de esa complejidad no se encuentra tanto en la riqueza y pluralidad de los componentes de esa «red», como en el tipo de conexiones y

condicionamientos que se establecen. De esta forma, entendemos que se abre un horizonte multidisciplinariamente prometedor sobre la explicación y promoción de las acciones de innovación educativa.

Los componentes de esa «red» explicativa de implantación y promoción de las innovaciones se refuerzan y debilitan mutuamente, como es propio de los sistemas interrelacionados. Desde esta perspectiva, los enfoques y análisis que reducen la innovación al desarrollo de un único elemento, técnica o grupo de técnicas, no sólo condenan al fracaso cualquier mejora sino que consiguen crear en las organizaciones cierto recelo, incluso un rechazo abierto, hacia otras iniciativas posteriores.

Según esta concepción de innovación educativa, no tendría sentido enfatizar un único componente de los que intervienen en su desarrollo. No tendría sentido afirmar, por ejemplo, que lo importante para la implantación y sostenibilidad de los procesos de innovación es la actitud del profesor, o que los factores políticos-administrativos son más importantes que los internos... El desarrollo de cualquier innovación depende de la acción conjunta de un agregado difícilmente delimitable de componentes, tanto de los que hemos apuntado en este trabajo, como de algunos otros cuyo peso relativo puede no estar aún completamente identificado.

El concepto de innovación que se destile de la práctica de cada escuela o de cada agente administrativo o asesor, el estilo desplegado para apoyarla, las raíces culturales de las prácticas docentes, los modos de ejercer su influencia en las decisiones políticas del centro, las declaraciones y los procesos de desarrollo de las reformas que afectan a cada una de las escuelas, las prácticas sociales y económicas con prestigio o dominantes en un determinado momento y lugar, las creencias profesionales, los modos de gestión y los contenidos de los problemas de las escuelas... son algunos de los agentes que interactúan para crear, o no, las condiciones propicias para el cambio. Es necesario la confluencia de factores, así como la corresponsabilidad de todos los implicados (administraciones, instituciones, profesionales...) para lograr una combinación afortunada, en un determinado sentido, de forma que sea posible el desarrollo de innovaciones.

Traemos aquí una consideración de Morin (1995:1) que nos parece muy pertinente: «... *lo simple como lo puro, es el producto de una actividad mutilante de lo real y la expresión de la pereza de la inteligencia frente a la fugacidad de los acontecimientos y la multiplicidad de opciones que ofrece la vida*».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- García, R. J. (2004). *Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas*. Madrid: UNED. [Tesis doctoral inédita].
- García, R. J. (2001). Experto muy cualificado, gran maletín y referencias, se ofrece para asesorar centros con violencia. En J. Domingo. *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la Institución* (pp. 273-289). Barcelona: Octaedro-EUB.
- García, R. J., Moreno, J. M. y Torrego, J. C. (1996). *Orientación y Tutoría en la Educación Secundaria: estrategias de planificación y cambio*. Zaragoza: Edelvives.
- García, R. J. y Sanz, F. (1997). *El trabajo del profesorado en contextos educativos problemáticos. Atención a la diversidad*. Madrid: UNED.
- Guba, E. G. (1983). Criterios de credibilidad de la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez. *La*

- enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148–165). Madrid: Akal.
- Habermas, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa. Vol I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Vol. II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- Hernández Rivero, V. M. (2002). *Asesoramiento y sistemas de apoyo externo a los centros educativos*. La Laguna: Universidad de La Laguna. [Tesis doctoral inédita].
- Morin, E. (1995). Sobre la Interdisciplinariedad. *Revista Complejidad*, n°. 0. On line:
<http://www.complejidad.org/index.htm>.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.